

**Mesa: *Repensar la escuela*. Escuela media: innovaciones, experiencias y procesos de desigualdad**

Litichever Lucia

Flacso

[lucialitichever@gmail.com](mailto:lucialitichever@gmail.com)

**Repensar la escuela. La correspondencia entre los estilos institucionales y los marcos normativos elaborados**

**Presentación**

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación: *“Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”*, que se desarrolló entre los años 2005 y 2007 en Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires.

En este trabajo se focaliza el análisis en los textos normativos redactados por las escuelas, es decir los Reglamentos o Acuerdos de Convivencia, en tanto productos de una elaboración contextualizada en una determinada institución con problemáticas particulares e intereses específicos.

Es para resaltar que en el análisis hallamos distintos estilos de reglamentos que muchas veces se asocian a escuelas semejantes, por lo que construimos una tipología que pretende vincular escuelas y reglamentos para analizar las características comunes y también los aspectos diferentes entre las instituciones. Nos interesa resaltar las diferencias que se establecen entre los diferentes tipos institucionales y los puntos de contacto que hallamos. En este sentido nos preguntamos, ¿qué aspectos comunes y cuáles disímiles encontramos entre escuelas de diferentes jurisdicciones? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian escuelas que atienden a diferentes sectores socioeconómicos? ¿Existen patrones comunes entre escuelas diversas?

A través del análisis de Reglamentos de Convivencia de las veinticuatro escuelas medias incluidas en la muestra pudimos notar una cierta correlación entre los estilos institucionales de las escuelas y los textos normativos elaborados por ellas. En cierto sentido parecería que estos documentos colaboran para sostener o reforzar, a partir de diferentes estrategias, la línea institucional de la escuela. Encontramos que estos estilos están fuertemente definidos por el sector social de la población que la escuela atiende. Así, las escuelas de sectores altos suelen tener un tipo de reglamento, mientras que las escuelas que atienden a sectores medios parecen caracterizarse por redactar un texto con otras características. En cuanto a las escuelas que atienden a sectores populares encontramos dos tipos bien distintos de reglamentos que responden a estilos institucionales muy diferentes.

Entendemos *estilos institucionales* como la tendencia de formación que despliega la escuela, revisando dónde ponen el acento, cuáles son los aspectos que más le preocupan. Es decir, los rasgos distintivos de cada institución y los principios que orientan su tarea. Estas cuestiones delinean la formación que buscan desarrollar en sus estudiantes<sup>1</sup>. Conformamos una tipología a partir de la definición de estos *estilos institucionales* analizando dónde ponen el foco –explícita o implícitamente, intencionada o desintencionadamente- en la enseñanza que desarrollan, qué impronta tiene esta formación y cuáles son sus características. Como decíamos, estos *estilos* se ven reforzados o sostenidos por los textos normativos elaborados por las escuelas.

Antes de avanzar en la descripción de cada tipo, resulta importante precisar que consideramos que para el análisis resulta útil el agrupamiento de escuelas con características afines ya que permite ampliar la reflexión más allá de los casos particulares, indagando en las similitudes de los distintos grupos. Además, permite revisar tendencias y recorridos afines y explorar búsquedas de respuestas similares. En

---

<sup>1</sup> La definición del estilo institucional de cada escuela la hemos conformado a partir del conocimiento de los establecimientos dado por el trabajo de campo, la visita y permanencia en las escuelas, las observaciones de clases, recreos, entradas y salidas de la escuela, la lectura de los informes de investigación y contrastación de las percepciones de distintos investigadores, el análisis de la documentación de las escuelas (reglamentos, proyectos, carpetas de alumnos, sitios web), las entrevistas, encuestas y los grupos focales.

este caso en particular, la conformación de la tipología nos permite indagar en modelos comunes – en cada uno de los grupos de escuelas- de desarrollo de la formación de la cultura política, la vinculación con la norma y la forma de resolver los conflictos.

En este sentido, la construcción de la tipología responde a fines analíticos permitiendo agrupar escuelas con rasgos similares sin por eso desconocer que las distintas instituciones poseen aspectos distintivos y que una escuela no es igual a otra. También es necesario aclarar que, como en toda producción analítica de este tipo se extreman algunos rasgos y que cada grupo no está conformado por escuelas “idénticas” sino por el contrario, cada escuela tiene peculiaridades y puntos sobresalientes pero que al compartir características similares pueden ser agrupadas para abordar el análisis.

La tipología queda conformada de la siguiente manera:

- Escuelas de formación para la distinción
- Escuelas de formación ciudadana
- Escuelas de formación para el trabajo
- Escuelas de formación para la contención
- Escuelas de formación para la inclusión

<b>Jurisdicción</b> ----- <b>Tipos</b>	<b>La Plata</b>	<b>Neuquén</b>	<b>Salta</b>	<b>Ciudad de Buenos Aires</b>	<b>Sector socioeconómico que atiende la escuela</b>
<b>Formación para la distinción</b>	Escuela privada, bachiller, 1990	Escuela privada, bachiller, 1992	Escuela privada confesional, bachiller, 1988	Escuela privada, comercial, 1912	Alto
<b>Formación ciudadana</b>	Escuela pública, bachiller, 1885	Escuela privada, confesional, comercial, 1961  Escuela pública, técnica, se funda a comienzos de los setenta	Escuela pública, comercial, 1949	Escuela pública, bachiller, 1874  Escuela pública, técnica, 1948	Medio
<b>Formación para el trabajo</b>	Escuela privada, técnica, 1953		Escuela privada, agrotécnica, 2001		Medio/ Bajo
<b>Formación</b>	Escuela pública,	Escuela pública,	Escuela, pública,	Escuela pública,	Bajo

<b>para la contención,</b>	bachiller, 1996 Escuela pública, técnica, 1974	comercial, 1993 Escuela pública, comercial, 1984	bachiller, 1984 Escuela pública, bachiller, 1973	técnica, en la década del setenta.	
<b>Formación para la inclusión</b>	Escuela pública, bachiller, 1993	Escuela pública, técnica, 1987	Escuela pública, bachiller, 1984	Escuela pública, bachiller, 1996 Escuela pública, comercial, 1949	Bajo

## 1. Los estilos institucionales

Para desarrollar el análisis iremos indagando en cada uno de los *tipos* conformados reflexionando en el marco normativo que colaboran a construir estos diferentes estilos institucionales e indagando en el tipo de formación que desarrollan.

### 1.a. Escuelas de formación para la distinción

Encontramos en este grupo reglamentos que buscan proyectar un perfil determinado y encuadrar el tipo de institución a través del relato de la historia de la fundación del colegio o la definición de los principios que los orientan. En este sentido encontramos en las distintas jurisdicciones colegios con características similares en cuanto al desarrollo de mecanismos de *distinción y diferenciación* y una búsqueda por conformar comunidades cerradas, homogéneas y de prestigio. Se trata, en las cuatro jurisdicciones analizadas, de colegios privados que atienden a sectores socioeconómicos altos. Aunque la clase alta no es homogénea en las distintas provincias sino que por el contrario toma improntas propias a partir de las distintas tradiciones regionales e históricas locales.

Este grupo de escuelas está conformado por instituciones de gestión privada que atienden a sectores socioeconómicamente altos y que apuntan a la formación de la elite económica local. A la vez, estos colegios generan una marca de distinción (Bourdieu, 2006) en las localidades en las que se encuentran, son valorados y reconocidos por la comunidad, las familias suelen elegirlos por su prestigio, por la formación que brindan y por el proyecto institucional que proponen. Es así como los estudiantes que concurren a ellas toman la decisión de hacerlo más allá de que la escuela les quede cerca o lejos de su domicilio. A su vez, cada uno de ellos establece ciertas condiciones de ingreso y permanencia

asociadas muchas veces con el alto valor de la cuota, pero también mediante exámenes de ingreso, una alta exigencia y la reservación del derecho de admisión.

Estas instituciones logran conformar una determinada comunidad que trasciende lo estrictamente escolar generando un espacio de socialización que se extiende más allá del tiempo y el espacio que los estudiantes pasan en la escuela. Esta socialización determina un estilo de vida y promueve un ámbito de crecimiento homogéneo y endogámico. A su vez, esta comunidad desarrolla sólidos vínculos con ciertos colegios o universidades que proponen el mismo tipo de formación -aunque los mismos se encuentren geográficamente lejos-. Al mismo tiempo, no se relacionan con instituciones vecinas o con perfiles distintos, salvo para los casos en que establecen lazos de solidaridad -a través de proyectos específicos- con escuelas de zonas carenciadas.

La tendencia, en estas escuelas, es que sus estudiantes continúen estudios superiores en prestigiosas universidades nacionales o incluso muchas veces internacionales. Por lo tanto, los vínculos previos con estas instituciones son un soporte importante para las futuras trayectorias de formación de estos jóvenes. El estilo de formación también tiene una inclinación a lo emprendedor, el liderazgo, la búsqueda de autonomía, lo creativo aunque esto es acompañado por mucho control y vigilancia de los jóvenes buscando que no se alejen de los caminos diseñados para ellos. La competición también ocupa un lugar importante y muchas veces es canalizada a través de las competencias, los torneos entre distintos grupos/houses en los que está dividido el colegio.

En estos grupos de escuelas parece darse una tensión entre la conservación de la tradición y la innovación/la modernización. Esto se presenta en la búsqueda de atracción de las familias. En algunas de ellas se pone el acento en la conservación, resguardando la posición socioeconómica y en otras se inclinan hacia la innovación promoviendo a través de distintos mecanismos lograr un posicionamiento económico y social deseado. Pero esto se presenta como una tensión ya que algunas instituciones simultáneamente apuntan hacia una y otra dirección como respuesta a la necesidad de preservar la tradición pero adaptándose a las nuevas necesidades de la época.

### 1..b. Escuelas de formación ciudadana

Las escuelas que pertenecen a este grupo se caracterizan por una preocupación por desarrollar una formación *crítica y de compromiso con la sociedad*, una formación fuertemente vinculada al entorno. Este compromiso es encauzado de diferentes maneras poniendo el foco en lo político, en lo social o en los “valores”. En las mismas puede distinguirse una fuerte preocupación por una formación política intelectual en la que se busca generar el compromiso de los estudiantes tanto por las cuestiones institucionales como por el contexto y la comunidad más amplia. En muchas ocasiones se promueve una práctica de intervención para con esa realidad circundante. En las cuatro jurisdicciones hallamos escuelas en las que reconocemos estos rasgos. Son escuelas de larga trayectoria, la mayoría han sido fundadas en las primeras décadas del siglo XX, incluso algunas hacia fines del siglo XIX. A su vez, se destaca que todas ellas tienen un alto reconocimiento en la zona e incluso algunas cuentan con un amplio prestigio más allá de los límites de la jurisdicción.

Se trata en la mayoría de los casos de escuelas de gestión pública, salvo una de las escuelas de la provincia de Neuquén que es de gestión privada. Es una escuela confesional, probablemente este sea el caso más distante dentro del grupo tanto debido a la gestión como por su orientación religiosa, sin embargo decidimos incluirla en este grupo debido a otra de sus características: la apertura, la preocupación por la formación social, crítica y su vinculación con el entorno.

De las seis escuelas que ubicamos en este tipo tres de ellas son de modalidad bachiller, dos técnicas y una comercial. La mayoría de ellas tienen Centros de Estudiantes con importante trayectoria y mucha participación. Los mismos generan un gran movimiento tanto referido a problemáticas de la propia escuela como por cuestiones vinculadas a conflictos sociales más generales. Este grupo de escuelas se caracteriza por el desarrollo de una formación política en sus estudiantes y esto se ve reflejado en la amplia participación y compromiso de los mismos en aspectos sociales más generales (marchas, protestas, actividades solidarias, actividades de apoyo escolar en zonas carenciadas, demandas de mejoras en el barrio, etc.) y en la organización de diversas cuestiones para promover mejoras institucionales (organización de bibliotecas, botiquines, comisiones de limpieza, edición de revistas, entre otras cuestiones). Estas actividades suelen ser

apoyadas por el equipo docente y directivo. Por lo general, los docentes de estas escuelas manifiestan un cierto orgullo por enseñar en estas instituciones, lo que promueve un fuerte sentimiento de pertenencia (Litichever y Nuñez, 2009) y una preocupación por el establecimiento que transfieren también a los estudiantes, quienes pelean por mejorar las condiciones institucionales. Muchos de estos docentes han seguido estudios universitarios. También suele tener más peso en estas escuelas, que en otras que hemos analizado, el ejercicio de la militancia política y social, tanto en un amplio grupo de estudiantes como de docentes, muchos de los cuales se encuentran sindicalizados. Otra característica que distingue estas escuelas es que la mayoría de sus estudiantes luego continúan estudios superiores

Las escuelas de este grupo suelen ser muy valoradas por las familias y reconocidas como instituciones que brindan muy buena formación. Los padres envían a sus hijos a estas escuelas por sus trayectorias y prestigio. No las eligen porque les queden cerca sino por la impronta con la que cuentan. Situación que muchas veces repercute en el acompañamiento que las familias realizan. El prestigio es sostenido por distintos factores; en algunos casos la imponente arquitectura escolar inviste al paisaje urbano con un halo de importancia, transcendencia, jerarquía. A su vez, la mayoría de las instituciones cuenta con nutridas bibliotecas que son asiduamente consultadas por los estudiantes. En otros casos, la celebridad de algunos ex alumnos contribuye a configurar la reputación institucional. Este prestigio genera un fuerte sentimiento de pertenencia, un cierto orgullo de pertenecer, tanto de los estudiantes y sus familias como de los docentes.

En muchos de los Reglamentos de Convivencia de estas escuelas, a diferencia de los de otros grupos, se hace referencia a otras leyes y convenciones sobre las que se apoyan: la Constitución Nacional, Tratados Internacionales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes, y leyes jurisdiccionales. Así, parecen inscribir su marco normativo en un espectro legal más amplio, que no se circunscribe únicamente a lo escolar, y que permite inscribirse, incorporarse en otras normas y brindar un conocimiento mayor de las obligaciones y los derechos civiles.

Este tipo de formación orientada a la ciudadanía, que incorpora un discurso de derechos desde estos documentos invita más sostenidamente a considerar a los jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho. Esto habilita roles más activos en los estudiantes y procura oportunidades y condiciones para demandar, proponer, generando también espacios de autonomía y responsabilidad, alejándolos de la mera recepción de ayuda en virtud de la compasión, la lástima, la dádiva (Kantor, 2008).

Esta particular forma, que venimos describiendo, en la que se desarrollan los vínculos, el foco puesto en la formación ciudadana y la apelación a normas y legislaciones más amplias en las que se apoyan los Reglamentos de Convivencia parece promover, en estas instituciones, modalidades de resolución de los conflictos desarrolladas a través el diálogo, la deliberación, la generación de acuerdo y pactos, la convocatoria a asambleas (de curso, de turno, del establecimiento). Por lo general, también se aprecia un buen clima sin grandes conflictos en lo cotidiano<sup>2</sup>.

#### 1.c. Escuelas de formación para el trabajo

Las escuelas incluidas en este grupo se concentran en la formación para el trabajo, buscan desarrollar estrategias concretas en sus estudiantes que les permitan insertarse laboralmente al finalizar la escolaridad. El acento está fuertemente puesto allí, supeditando muchas veces, otras cuestiones del quehacer escolar en pos de este fin. Así, tanto los contenidos académicos, como las normas y las tradiciones escolares abonan en ese sentido.

En la muestra de escuelas con las que contamos hallamos dos instituciones que desarrollan su tarea centradas en la formación para el trabajo. A priori, cuando comenzamos a imaginar esta tipología, pensábamos que podíamos incluir en este agrupamiento a varios establecimientos, entre ellos sobre todo, a los de modalidad técnica pero también a instituciones de otras modalidades, que frente al contexto de

---

<sup>2</sup>Los informes de campo de estas escuelas suelen describir ambientes cordiales y de confianza entre docentes y estudiantes y entre docentes y directivos. Donde los conflictos que van surgiendo se resuelven a través del diálogo, la negociación y la participación. También suelen describir una comunicación amena entre docentes y alumnos que con frecuencia se quedan conversando en los pasillos de la escuela durante los recreos.



desocupación, desregulación y pobreza que atraviesa nuestro país desde las reformas neoliberales, debieron re acomodarse generando propuestas que direccionen más concretamente para una futura inserción laboral: generando propuestas de pasantías, enseñando contenidos demandados por el mercado laboral y transmitiendo ciertas habilidades a los estudiantes que les permitan enfrentar satisfactoriamente la solicitud de un empleo<sup>3</sup>.

Finalmente, este grupo está integrado por dos escuelas que han sido gestadas con el propósito específico de promover una formación para una pronta inserción laboral en áreas productivas determinadas, es decir que la formación laboral no es general sino por el contrario específica para una rama de actividad particular.

En ambas escuelas se promueve una formación que imbrica la transmisión de contenidos específicos de la orientación con la práctica concreta de esas habilidades. Es decir, en estos casos, los espacios de taller o de contacto directo con el espacio de trabajo ocupan una parte importante de la tarea diaria en la escuela.

Estas dos instituciones surgen buscando dar respuesta a ciertas necesidades contextuales específicas. En el caso de la escuela platense que se encuentra en el interior de una fábrica se busca acompañar el proceso de pleno empleo y formar en las habilidades necesarias a los futuros trabajadores de la industria. La escuela agrotécnica del interior salteño se inicia frente a la necesidad particular de una comunidad de campesinos que buscan consolidar los vínculos de los jóvenes con la comunidad y con la vida rural.

---

<sup>3</sup>Encontramos una diversidad de maneras en que las escuelas traducen la necesidad de enseñar para una futura inserción laboral. En algunas se abocan a la transmisión de saberes o contenidos específicos: inglés, computación, estrategias liderazgo, coordinación, habilidades para trabajar en grupo, etc. También encontramos escuelas que generaron proyectos de pasantías para promover la enseñanza, en el espacio laboral, de ciertas habilidades allí requeridas. Entre los proyectos de pasantías se presenta una gama amplia de variantes, en algunos casos se promueve, a través de estos proyectos una fuerte vinculación con el ámbito laboral y se desarrolla un aprendizaje fructífero para la posterior inserción. Pero en otros casos, las pasantías son meros espacios en los que los estudiantes funcionan como mano de obra gratis donde no parecen aprender más que la experiencia del “estar” en ese espacio.

Por otro lado, hallamos escuelas que se concentran en la enseñanza de una serie de estrategias que les brinde a los estudiantes herramientas concretas para acceder a entrevistas laborales y así enseñan a escribir una carta de presentación personal, una solicitud de empleo, a elaborar un currículum vitae y a ensayar, a través de *role play* una entrevista imaginaria. Pero notamos que en estas situaciones no se transmiten habilidades que les permitan orientarse más claramente en esa búsqueda.

Encontramos que en estas instituciones la búsqueda del orden de la escuela parecería estar relacionada a la formación para el trabajo. Según un docente: *“las normas en la escuela promueven una cultura de la empresa en cuanto al respeto por el horario y en la vestimenta”* y los alumnos adquirirían una *“cultura del presentismo, una cultura de cumplir con ciertas normativas”* que les van a ser útiles para cuando ingresen a trabajar en la empresa. De manera que las normas se orientarían hacia la regulación de un perfil de estudiante en tanto futuro trabajador; se ponen en juego mecanismos de control de mucha vigilancia que buscan promover el disciplinamiento de aquél que se espera que acate las normas impartidas por otros.

En los dos casos que analizamos la formación para el trabajo se sostiene a partir del desarrollo de la enseñanza en el ámbito laboral. Se propone en ambas escuelas, que los jóvenes estudien a la par que participen y vivencien la experiencia de trabajo específica. Parecería que esta imbricación debe darse estrechamente para garantizar una formación laboral, situación que parece favorecer al diseño de formatos escolares atípicos.

#### 1.d. Escuelas de formación para la contención

La expansión de la cobertura del nivel medio puso en jaque la matriz tradicional del mismo. Así, la tradición elitista de la escuela media se ve cuestionada a partir del ingreso de sectores sociales que históricamente se encontraban excluidos. Pero la respuesta que se ofrece frente a la masificación resulta dispar para los distintos sectores generándose circuitos diferenciados para la incorporación de estos nuevos grupos. Distintas instituciones fueron desarrollando mecanismos de selección en el reclutamiento de sus estudiantes, en función del prestigio y los niveles de exigencia. Así, las escuelas con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron trayectorias diferentes para alumnos repitentes y desertores (Southwell, 2009b).

La ampliación de la matrícula se produce, entonces, a partir de la incorporación en escuelas nuevas que recrean de diferente manera la formación secundaria. En la muestra de escuelas de nuestra investigación tenemos una serie de instituciones públicas creadas en el último cuarto del siglo XX, las mismas han incorporado a nuevos sectores.

Entre las escuelas que atienden a estos grupos hallamos algunas diferencias, no todas se organizan de la misma manera, ni se enfrentan igual las problemáticas que atraviesan, ni responden o actúan de la misma forma frente a las dificultades y conflictos con los que deben lidiar a diario. En algunas de estas escuelas aparece una mirada más fuertemente inclinada hacia la contención y el cuidado, pero este cuidado aparece acompañado por una mirada particular sobre sus estudiantes y sus familias donde se refuerzan ciertos prejuicios y temores. En otras, como analizaremos más adelante, prima el desarrollo de estrategias de inclusión de estos grupos.

En las cuatro jurisdicciones en las que trabajamos encontramos escuela con similares características, donde la formación de los adolescentes parece estar atravesada por la contención. Son todas instituciones de gestión pública de reciente creación (aunque encontramos una escuela fundada a mediados de los setenta con similares características).

En estas escuelas se produce una particular vinculación con el contexto en el que están insertas, el mismo es descripto como un espacio conflictivo, cargado de violencia, precariedad y con múltiples carencias. A su vez, los estudiantes permanecen anclados a estos barrios y son conceptualizados por docentes y directivos de las escuelas con las mismas características que le atribuyen al entorno. Se produce así, lo que Débora Kantor (2008) definen como un giro de lo extraño a lo hostil, a lo peligroso. Asimismo, los temores y las referencias a la peligrosidad que parecen encarnar los jóvenes terminan generando, en muchas ocasiones, mecanismos informales de exclusión.

Por lo general, los estudiantes concurren a estas escuelas por ser las escuelas que les quedan cerca, o incluso porque allí los aceptan. “donde hay vacantes” Entonces así como veíamos que en otras escuelas, las familias ponderan otras variables a la hora de decidir las escuelas para sus hijos (el prestigio de la institución, el tipo de sociabilidad que habilitan, el proyecto institucional), en estos casos las elecciones aparecen circunscriptas y deben resignarse a unas pocas alternativas.

En muchas de estas escuelas hallamos fuertes asimetrías entre los adultos y los jóvenes de la escuela, que se marca en distintas cuestiones: en el ejercicio de poder y el manejo de la

autoridad en la escuela pero, también en las posibilidades económicas, el acceso a determinados bienes y capital cultural. Muchas veces notamos que estas diferencias se traducen en desvalorización y juzgamiento tanto de los estudiantes como de sus familias. Como consecuencia de esto, por momentos parece desdibujarse el lugar del saber entre docentes y directivos, pasando a primar más una relación basada en aquello que los adultos perciben les falta y necesitan los alumnos: afecto, normas, hábitos y aquellos saberes considerados esenciales para ingresar al mercado laboral: rudimentos de expresión escrita.

La mirada detallada de los Reglamentos de Convivencia de estas escuelas permite avanzar en el análisis de estas características que venimos describiendo. Estos reglamentos dejan traslucir cómo el contexto en el que las escuelas están insertas atraviesa las pautas de conducta y define un tipo particular de regulación teñida por las sensaciones de temor que les genera el contexto e incluso, en ocasiones, sus propios estudiantes. En muchas de estas instituciones se percibe un fuerte control que puede visualizarse en la mirada atenta de los directivos, el ejercicio de la autoridad sustentada rígidas jerarquías, el silencio que reina tanto en horas de clase como de recreo, debido a la permanente vigilancia de la circulación de los estudiantes por el espacio.

En algunos de estos textos se presenta la violencia como una de las principales fuentes de conflicto dentro y fuera de la institución. Gabriel Noel encuentra en su investigación doctoral “Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos” que no existe una correspondencia mecánica entre el grado de conflictividad que puede encontrarse en un establecimiento escolar y el que puede reconstituirse en el entorno social mayor en el que se encuentra la escuela. “No es el barrio aparentemente más conflictivo el que tiene la escuela más conflictiva y viceversa”

Incluso arquitectónicamente encontramos ciertos rasgos que hacen a los aspectos de exclusión. En algunas de las escuelas, el edificio, parece anticipar el destino de fracaso de estos jóvenes, dado que el tamaño de las aulas pareciera seguir la lógica de deserción

escolar que atraviesa el nivel Polimodal, mientras que las aulas de los primeros años son más grandes, en las de los terceros apenas entran una decena de alumnos.

Resulta importante en este punto revisar cómo en algunas escuelas el contexto (de pobreza, marginalidad y violencia) se instala en tanto determinante de las posibilidades, como explicación o justificación del desdibujamiento de la transmisión cultural. Pero en otras que atraviesan situaciones similares pero desarrollan respuestas o modos de intervención que logran resignificar su realidad. Así, Redondo y Thisted analizan cómo en ciertas escuelas, los “jóvenes y sus familias son definidos como ‘carentes’, destacando aquello que les ‘falta para’ y, a partir de allí, la actividad se centra en suplir tales déficit, indispensables para desarrollar la tarea pedagógica; en otras, los jóvenes son considerados como sujetos a los cuales hay que brindarles espacios y tiempos para aprender” (Redondo, Thisted, 1999: 171).

#### 1.e. Escuelas de formación para la inclusión

Respecto de ciertas características contextuales e históricas, este grupo de escuelas se parece bastante al grupo anterior, se trata también de escuelas nuevas, de reciente creación, la mayoría se fundó en la década de los noventa, salvo una de ellas de Ciudad de Buenos Aires que se fundó a mediados de siglo. Estas escuelas son de gestión pública, y están instaladas en barrios muy carenciados, a ellas concurren los chicos de la zona y suelen ser de las pocas opciones de escolaridad media en las inmediaciones.

Pero las escuelas de este grupo contrastan con la que planteamos recién. Al igual que las anteriores estas escuelas se encuentran inmersas en contextos de mucha violencia y marginalidad. Sin embargo, el estudio desarrollado nos permitió notar que algunas de las escuelas que analizaremos en este grupo han logrado reducir los niveles de violencia en una zona donde su uso se encuentra legitimado en las interacciones que ocurren en la cotidianidad fuera de la institución escolar.

En las cuatro jurisdicciones en las que trabajamos hallamos escuelas con estas características. En ellas, se aprecia la construcción de un espacio escolar más seguro,

confiable, que se diferencia de otras escuelas percibidas como violentas. Estas escuelas, ubicadas en un contexto aislado, plagado de múltiples violencias (robos, peleas pero también pobreza y hambre) se convierten en un espacio preservado o tal como las lo definía un entrevistado como “*una zona neutral*” en la cual los jóvenes conviven sin mayores dificultades. Así, estas instituciones parecen permear de manera disímil el afuera, dialogando con el mismo pero también reinstalando cierta “aduanas escolar”. El contexto penetra en la escuela pero lo que se intenta no es sancionarlo sino trabajarlo para poder revertirlo. Entonces, si bien la escuela se encuentra atravesada por procesos sociales mayores, los modula de manera particular en relación a dinámicas institucionales que le son propias.

El sector socioeconómico de las familias es muy similar al que concurre a las *escuelas de formación para la contención*, pero una gran diferencia respecto de estas últimas es la mirada que los equipos de conducción y el plantel docente suele tener sobre los jóvenes y sus familias. En estas escuelas encontramos una mirada centrada en la posibilidad, en la búsqueda por brindar estrategias que ayuden a salir adelante (estas escuelas aparecen preocupadas por habilitar a sus estudiantes espacios de intercambio, sus opiniones son valorizadas y tenidas en cuenta, se preocupan por sus trayectorias educativas y la continuidad de sus estudios).

Otra gran diferencia respecto del grupo anterior es la importancia que se le atribuye al saber y a la transmisión de contenidos, en estas escuelas parece no relegarse en pos de la contención o la enseñanza de hábitos. Por el contrario parece haber un permanente trabajo con los contenidos curriculares donde se intenta conjugar el trabajo en las aulas con la enseñanza de un saber vinculado a la cultura política y a la lucha por los derechos. Desde los docentes encontramos una preocupación por enseñar y generar proyectos inclusivos en las escuelas donde se aborden las problemáticas comunitarias y las preocupaciones de los estudiantes: se organizan espacios de cine debate, clubes de jóvenes, ediciones de revistas estudiantiles, trabajos de extensión con la comunidad, guarderías para los hijos de los estudiantes, producción de audiovisuales, huertas.

Encontramos una búsqueda permanente por intentar revertir las desigualdades sociales del contexto y en ofertar en la escuela un espacio valioso para aprender.

Una característica central de estas instituciones es que son muy queridas tanto por sus estudiantes como por los vecinos, todos las valoran y las cuidan ante los enfrentamientos que se producen con frecuencia en la comunidad. Esto puede llegar a ser producto del involucramiento de los adultos de la escuela en la vida de la comunidad, se muestran preocupados por afrontar los conflictos que se presentan y en extender la intervención de la escuela más allá de su perímetro. Tal como decíamos generan proyectos que incluyen al entorno, son escuelas en cierta forma “de puertas abiertas”. En este tipo de comunidades educativas el contexto ingresa en la escuela y los distintos actores educativos ponen en juego estrategias para intentar resolver los problemas que los afectan. Es decir que el diagnóstico sobre la presencia de situaciones problemáticas no inhabilita la posibilidad de generar actuaciones desde la escuela sino que es justamente el motor que moviliza el trabajo cotidiano

De manera parecida a lo que describíamos respecto del grupo de escuelas con una preocupación para la *formación ciudadana*, aquí también encontramos una búsqueda por formar sujetos críticos que desarrollen estrategias de participación y puedan mirar críticamente la sociedad y aprendan a luchar por sus derechos, quizás, la diferencia con las *escuelas de formación ciudadana* sea que en el presente grupo la intención de participación aparece circunscripta al espacio más cercano, la pelea por los propios derechos y los de la comunidad más próxima y no de forma más extendida como en las otras escuelas.

Los Reglamentos de Convivencia de las escuelas de este grupo suelen estar escritos en un discurso de derechos que establece derechos y deberes para los distintos actores institucionales. Se enfatiza desde el texto que la educación es un derecho de los estudiantes. Por lo general, explicitan que el conflicto es parte constitutiva de toda convivencia, ya que forma parte de la tramitación de toda diversidad de intereses. De esta forma, no se lo niega sino que se trabaja a partir de las situaciones conflictivas que se van

presentando sin anhelar “la armonía” como el clima ideal de trabajo. A diferencia de los reglamentos de otras escuelas, aquí encontramos una constante apelación al respeto (entendido como la pauta de vinculación horizontal entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y no regido desde patrones jerárquicos) y una mayor presencia de la voz de los estudiantes. Así parece haber una mayor preocupación por habilitar la participación de los jóvenes. Estas situaciones posibilitan el desarrollo de maneras más democráticas de estar en la escuela.

Además, la preocupación por el aprendizaje se hace presente en los Reglamentos de Convivencia, toma cuerpo como el orientador de las normas, las que se prescriben con el fin de desarrollar valores en relación a la convivencia, a la conformación de una sociedad democrática y al respeto de las diferencias individuales, propiciando el aprendizaje en las maneras de vincularse con los otros. La educación es percibida por docentes y estudiantes como aquella posibilidad de acceder a lo que no se sabe, a descubrir algo con lo que a priori no se cuenta.

El diálogo se presenta como el mecanismo privilegiado de intervención frente a las situaciones conflictivas. La formación de este tipo de vínculos redundaría en una mayor confianza en lo que pueden hacer los estudiantes. Por ejemplo, las formas de circulación de los jóvenes por los diferentes espacios es sumamente libre, las puertas de la dirección se encuentran abiertas, en varias instituciones los alumnos pueden entrar y salir del establecimiento durante los recreos e incluso durante los actos escolares los cuerpos tienen una flexibilidad que contrasta con la rigidez de las formaciones que hallamos en otros casos.

A diferencia de las situaciones de deserción que describíamos en el grupo anterior, los equipos de conducción se esfuerzan por desarrollar estrategias de retención de los jóvenes. En estas instituciones se intenta promover una experiencia escolar significativa que abra nuevas posibilidades y amplíe el horizonte de expectativas. El tránsito por estas instituciones puede implicar para muchos jóvenes un fuerte impacto en su trayectoria de vida, y esto se debe en gran parte al compromiso de los distintos actores institucionales.



Encontramos que al igual que en las escuelas de *formación ciudadana* muchos docentes asumen posiciones militantes y conciben la función de la escuela como un espacio para la transformación social.

## **Conclusión**

Luego de este recorrido, podemos decir que el orden que se conforma en las escuelas está condicionado por múltiples variables: el contexto, las historias institucionales, las comunidades que se configuran al interior de institución, la vinculación con las problemáticas sociales más amplias, la mirada sobre la población que asiste a la escuela, entre otras cuestiones. Entonces, así como a veces el contexto parece condicionar un tipo de orden según la lógica local y la historia institucional, en otros momentos aparece una búsqueda por revisar esa historia y ese contexto para diseñar un camino distinto. También hemos notado que el tipo de comunidad que se pretende conformar está en intenso diálogo con las dinámicas y estilos de regulación que se establecen. Al parecer la modalidad de la escuela (bachiller, comercial o técnica) no determina un tipo de estilo institucional, no sería una variable de peso en cuanto a la focalización de la formación que desarrolla.

En este análisis de los estilos institucionales también hemos percibido una fuerte tensión entre la tradición y la innovación. Donde en ocasiones bregar por la tradición, la conservación, parecería aportar cierto prestigio y en otros casos, lo que parece generar cierta reputación es la modernización, el estar un paso más adelante en diferentes avances. Pero esta tensión también se hace presente respecto de la antigüedad de las instituciones que por algún motivo -seguramente vinculado al desarrollo institucional, al objetivo con el que fue creada (en función de dar respuesta a cierta ampliación de la matrícula), la posibilidad de generar cierto prestigio- influye en el estilo institucional que se conforma.

En los distintos perfiles encontramos modos diferentes de regular la convivencia en *las escuelas de formación para la distinción* hallamos una tensión entre el fuerte control y el desarrollo de la autonomía, en *las escuelas de formación para la ciudadanía* el acento parece estar puesto en promover una mirada crítica, un involucramiento social y una activa participación. En *las escuelas de formación para el trabajo*, el control ocupa un

lugar central y las normas se orientarían hacia la regulación de un futuro trabajador. Por su parte, en las *escuelas de formación para la contención* la regulación parece estar determinada por el fuerte control y el prejuicio a diferencia de las *escuelas de formación para la inclusión* donde la relación con la norma y la autoridad es más llana y parece estar travesada por el respeto como condicionante de este vínculo.

Al mismo tiempo, es importante decir que, si bien las diferencias en los textos son notorias, hallamos también ciertas similitudes y redacciones compartidas como así también similares normas y pautas que demandan respetar. Lo que da cuenta, en cierta medida, de una búsqueda de regulación compartida. Esto quizás pueda explicarse debido a las fuertes determinaciones del género textual: reglamento, que impone determinadas formas de escritura (Kress, 2005) pero también es posible que la cultura escolar sea una estructura difícil de permear ya que se encuentra fuertemente sedimentada y tienda a reproducir y repetir prácticas y tradiciones asentadas difíciles de cambiar (Viñao, 2002) respecto de lo que se ha regulado históricamente en las escuelas.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, P.** (2006) *La distinción* Taurus, Madrid.
- Kantor, D.** (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Kress, G.** (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* Colección Aulae. Enseñanza Abierta de Andalucía, Málaga.
- Litichever, L y Nuñez, P.** (2009) “Cultura política en la escuela media: Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil” en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manantial.
- Litichever, L. y Nuñez P.** (en prensa) “La construcción política en la escuela: La incidencia de las comunidades educativas en las trayectorias de los jóvenes”. Mimeo.
- Noel, G.** (2007) *Los conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, IDES. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Redondo, P. Thisted, S.** (1999) “Las escuelas primarias ‘en los márgenes’. Realidades y futuro” en PUIGGRÓS, A (comp.) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M.** (2009) “Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones.” En Revista Espacios en Blanco Nro 9 Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, diciembre 2009.
- Viñao, F. A.** (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.